

# 8 | Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők

SIMÁNDI SZILVIA – VISZTENVELT ANDREA

## BEVEZETÉS

A felnőttképzés szerepe az utóbbi években felértékelődött, az uniós stratégiai dokumentumokban az oktatási, felnőttképzési kérdések, mint a foglalkoztatáspolitikai, gazdasági eredményekhez kötődő feltételek jelennek meg. A munkavállaláshoz kapcsolódó kompetenciák egyre fontosabbá válnak, az élethosszig tartó tanuláshoz rendelt célok, módszerek specializálódnak, mintegy a társadalmi problémák kezelésének egyik eszközeként definiálva azokat (Európa 2020). Az oktatásban, felnőttoktatásban való részvétel és annak lehetősége nem csupán gazdasági, munkaerő-piaci kérdés, hatást gyakorol a társadalmi esélyegyenlőségre is: főként az aluliskolázott, vagy nem piacképes szakmával rendelkezők esetében (Pulay, 2009). Vannak, akik úgy vélik, hogy a felnőttoktatási, képzési intézmények mindenhatók, képesek megoldani különböző társadalmi problémákat. Az eredmények azt mutatják, hogy teljes egészében e problémákat megoldani ugyan nem képesek a felnőttképzési intézmények, de a megoldásokhoz hozzásegíthetnek (Koltai, 1999). Mihály az OECD országokban készült felnőttek tanulási motívumait vizsgáló kutatásokkal kapcsolatban írt tanulmányában számszerűsíti is a felnőttkori tanulás hatását: „egy személy egy évnyi plusz tanulása 4-7 százalékkal növelheti meg korábbi esélyeit” (Mihály, 2003).

Munkánkban a felnőttkori tanulás jellemző vonásait a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek körében elemezzük. Tanulmányunk négy fő részre osztható, mely során a főbb megállapításokat és eredményeket összegezzük, és következtetéseket vonunk le. Az első kérdéskör arra irányul, hogy kik tekinthetők munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetűnek, ezt követően a felnőttképzésben való részvételt, majd a felnőttkori tanulásra ható, befolyásoló tényezőket, sajátosságokat tekintjük át, végezetül a hátrányos helyzetűek felnőttképzésében releváns didaktikai alapelvekre helyezzük a hangsúlyt.

## 1. MUNKAERŐ-PIACI SZEMPONTBÓL HÁTRÁNYOS HELYZET

A hátrányos helyzet fogalmával összefüggésben megállapítható, hogy a minősítő kategóriának a határai az általánosan elfogadott ismérvek hiánya miatt jelentős mértékben elmosódottak, így téve lehetővé a fogalom szemlélettől függő alkalmazását. A hátrányos helyzet fogalmának tartalmát tekintve meghatározó, hogy annak használata milyen kontextusban merül fel: a megközelítés módja leggyakrabban gazdaság-, illetve társadalompolitikai aspektusú.

A hazai szakirodalomban a szerzők egymástól eltérő csoportokat jelölnek meg a munkaerő-piac szempontjából hátrányos helyzetűnek. *Őry* (2005) az alacsony végzettségűeket, a bevándorlókat (menekülteket), a megváltozott munkaképességűeket (fogyatékosággal élő embereket), valamint a cigányságot sorolja ebbe a gyűjtőfogalomba, míg *Halmos* (2005) a pályakezdőket, az idősebbeket, a tartós munkanélkülieket, a nőket, a roma népességet és az egészségkárosodottakat definiálja hátrányos helyzetűként. *Cserné* (2006) munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetűnek írja le az alacsony iskolázottságú személyeket, a tartós munkanélkülieket, a megváltozott munkaképességűeket, a gyermekgondozási ellátásban részesülőket, a 45 év felettieket és a korkedvezményes nyugdíjasokat. *Kenderfi* (2012) szerint a hátrányos helyzetben a szociális tartalom hangsúlyos, itt a társadalmi érvényesülés, illetve annak nehézsége áll a középpontban. Véleménye szerint a hátrányos helyzet azzal a veszéllyel jár, hogy az egyes ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait, így hátrányba kerül a társadalom többi csoportjával, tagjával szemben.

A fenti meghatározások alapján hátrányos helyzetűnek nevezhető az a személy, akinek életfeltételeiből, körülményeiből következő társadalmi karrierlehetősége nem biztosított, azaz a foglalkoztatáspolitikai aspektusából hátrányos helyzetűek azok, akiknek munkaerő-piaci esélyei az átlagnál alacsonyabbak. Munkánkban főként az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, hátrányos helyzetű felnőttek szervezett tanulásban való részvételére hatást gyakorló (segítő és nehezítő) tényezőket tekintjük át.

## 2. FELNŐTTKÉPZÉSEK FUNKCIÓI

A felnőttkorban történő tanulás célja, funkciója részben meghatározza a tanulás sajátos jellemzőit is, azaz kik a résztvevők, és milyen célból vesznek benne részt. A felnőttképzések funkcióit vizsgálva különbséget tehetünk a képzések pótló, kiegészítő, foglalkozást segítő, illetve a folyamatos szakmai tudást közvetítő, ismeretmegújító stb. funkciói között. A „pótló” funkció a legalább általános iskolai végzettség és az első szakképzettség megszerzését jelenti, ún. második esélyként, lehetőségként. A kiegészítő képzéseknek nevezett képzések, főként a szakmai képzések gyakorlati eredményességét vagy a betöltött állásban való eredményesebb munkát segítik. A kiegészítő képzések sokfélék lehetnek, különböző kompetenciák fejlesztésére irányulnak (például idegen nyelvtudás, informatikai stb.), de ide sorolhatók a különböző felnőttképzési szolgáltatások is. A foglalkoztatást segítő képzések célja, hogy a munkanélkülivé vált személyeknek vagy piacképes szakmával nem rendelkezőknek a munkaerőpiacon használható ismereteket, illetve új képesítést nyújtson. Ide tartoznak az átképzések és a továbbképzések. A folyamatos szakmai (tovább)képzés, illetve a magasabb szintű szakképesítések megszerzése pedig általában a munkaadói igényekkel áll összhangban (*Zachár*, 2009). A munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek esetében főként a pótló és a foglalkozást segítő funkciókkal találkozhatunk.

A felnőttkorban történő tanulás okait, jellemzőit számos kutatás vizsgálja más-más aspektusból. A felnőttkori tanulás motivációját taglalja *Csoma* (2003, 2006), *Bajusz* (2008), *Maróti* (2006), *Kerülő* (2006) stb., illetve a felnőttkori tanulás sajátosságaival foglalkozik többek között *Durkó* (1999), *Zrinszky* (2006), *Kocsis* (2006), *Zachár* (2009) stb., az előzetes tudás és

az élettapasztalat tanulásra gyakorolt hatását pedig például Sz. Molnár Anna (2009), Csoma (2009), Kraiciné és Csoma (2012) elemzi.

### 3. FELNŐTTKÉPZÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTELRE HATÓ TÉNYEZŐK

A tanuláshoz való viszony meghatározza a tanulásban való részvételt is. Korábbi elemzések is azt bizonyítják, hogy a „tanulás szül tanulást”, azaz elsősorban a magasabb iskolai végzettség jár együtt nagyobb tanulási kedvvel (Galasi, 2001; Györgyi, 2004; Török, 2008), jól-lehet a felnőttkori tanulóval megszerezhető „papírokra” leginkább a képzettséggel nem rendelkezőknek lenne szükségük. (Magyarországon a felnőtt korú népesség közel 16 százaléka funkcionális analfabéta, vagyis nem képes az írás és olvasás képességét a mindennapi élete során ténylegesen használni, emellett a népesség több mint egyharmada számít alulképzettnek, ami nehezíti, hogy válsághelyzetben munkahelyet, szakmát, lakóhelyet tudjon váltani.) Mindezt hátráltatja, hogy sok esetben az alacsony képzettségű célcsoportok a lakóhelyükön nem juthatnak közvetlenül felzárkóztató képzésekhez (Pulay, 2009).

A felnőttképzésben való részvétel jellemzőinek kutatása során Györgyi (2002) különféle társadalmi csoportok felnőttképzésben való részvételének arányát hasonlította össze, és elemezte azokat a faktorokat, amelyek a felnőttkori tanulásban való részvételt befolyásolták. Ilyen tényező például a személy életkora (55 évesnél fiatalabb vagy idősebb), neme, iskolai végzettsége (8 általános iskola vagy alacsonyabb/szaktanuló iskola/középfok/felsőfok), iskolai végzettségének megszerzési módja (nappali tagozat/egyéb forma), jövedelme. Arra a következtetésre jutott, hogy a részvételt meghatározó tényezők közül az iskolai végzettség szintje tekinthető legmeghatározóbbnak, a többi tényező inkább csak módosító faktorként értelmezhető. A megállapítások között szerepel, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik az egyén, azaz a tanulásban sikerélményei vannak, annál nagyobb a többszöri tanulás valószínűsége is. Ezzel szemben a tanulási kudarcok esetében az eredmények azt mutatják, hogy például szervezett formában nem szívesen tanulnak azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át, és tanúlással kapcsolatban negatív tapasztalatokat szereztek (vö. Simándi, 2014).

Az alacsonyabb iskolai végzettség a munkaerőpiacon való elhelyezkedés esélyét is csökkenti. Emellett készülnek az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök hatékonyságára vonatkozóan is felmérések. 1994 óta vizsgálják a jelentősebb eszközök működésének eredményességét az erre a célra kifejlesztett monitoring rendszer segítségével. A félévente kiértékelésre kerülő felmérés többek között a munkaerő-piaci képzésekben érintett személyekre irányul. A munkaerő-piaci képzések eredményességét illetően az adatokból arra lehet következtetni, hogy a munkaerő-piaci képzésben részt vevők között legnagyobb számban szaktanulók és általános iskolai végzettségűek jelentek meg (2012-ben a munkaerő-piaci képzésben érintettek több mint 60%-a legfeljebb szaktanuló végzettséggel rendelkezett, ezen belül az általános iskola dominált, közel egyharmaduknak legfeljebb általános iskolai végzettsége volt). Főként valamilyen szakmai képzésben vett részt, azonban ők voltak egyúttal a legkevésbé sikeresek is a képzés utáni elhelyezkedésben (NMH, 2012). Kutatások azt is megerősítik, hogy a munkanélküliség időtartama predesztinálja a további munkaerő-piaci esélyeket, mivel a legális foglalkoztatásba való visszatérés esélye fordítottan arányos a munka nélkül töltött idő hosszával.

A „Tanulási formák sokfélesége és egyenrangúsága: hogyan tanulunk?” című kutatásban a bevont 2030 fő közel fele (42.3%) munkanélküliként vett részt a felmérésben. Közel 60 százalékuk egy éven túli munkanélküli volt, de megjelentek a csoporton belül olyan személyek is, akik már három éven túl a regisztrált álláskereső csoportjához tartoznak (20.8%). A kutatás során, melyben többek között a munkanélküliek iskolán kívüli képzésekkel, tanfolyamokkal kapcsolatos véleményét is elemezték, kíváncsiak voltak arra, hogy a megkérdezett célcso-

port mennyire rendelkezik releváns információkkal a képzési lehetőségek tekintetében (Szigeti Tóth, 2009).

**1. sz. táblázat: Képzési lehetőségekkel kapcsolatos információk, motiváció (%)**

Tudomás, részvétel, igény	Regisztrált munkanélküliek	Nem regisztrált álláskereső
Tud róla, de nem akar részt venni	42.24	46.96
Tud róla és részt is vesz	19.13	13.04
Nem tud róla, de részt venne	32.13	27.83
Nem tud róla, nem is venne részt	6.5	12.17

Forrás: (Szigeti Tóth, 2009. 61. o.)

Az állapítható meg, hogy a különböző felnőttképzési programokba való bekapcsolódás igen alacsony szinten maradt mind a regisztrált, mind pedig a regisztrációval nem rendelkező álláskereső körében. Mindkét csoport esetében kevesebb, mint a teljes minta egyötöde vett részt valamilyen képzésben. Adott pillanatban nem rendelkezett felnőttképzési szerződéssel, azaz nem vett részt semmilyen képzésben a megkérdezettek 81 (regisztrált), illetve 87 százaléka (nem regisztrált). Azonban nyitottságot mutatott, azaz részt venne (vagy részt is vesz) képzésben a regisztrált munkanélküliek több mint fele, illetve a nem regisztráltak 41 százaléka, ami megerősíti a képzéseken való részvétel igényét, ám ezen szükségletek konkrét képzésre váltása információhiány, vagy a nem megfelelő képzési kínálat hiányában nem realizálódik (vö. Pulay, 2009). A mintába bevont személyek tanulási motivációjának elemzésekor az iskolarendszeren kívüli képzéssel kapcsolatos elvárások és motivációk szerepét, fontosságát is vizsgálták az iskolai végzettség bontásában (2. sz. táblázat).

**2. sz. táblázat: Az egyes hasznossági elemek előfordulása az iskolai végzettség mentén (%)**

	befejezetlen ált. iskola	általános iskola	szakiskola, szakmunkás képző	szakközép iskola	gimnázium	főiskola	egyetem
új ismeretek	11.11	28.57	53.33	48.65	52.78	38.89	54.55
új képesítés /bizonyítvány	55.56	50.50	60.00	51.35	50.00	38.89	45.45
jobb állás, beosztás	66.67	50.00	60.00	59.46	58.33	38.89	54.44
önbizalom megerősítése	-	39.29	20.00	13.51	22.22	38.89	18.18
bizonyít a környezetének	44.44	36.71	13.13	29.73	27.78	27.78	-
meglévő tudását fejleszti	11.11	39.29	26.66	27.03	47.22	27.78	63.64
a tanulás öröme által fejlődik a személyisége	11.11	17.86	53.33	27.03	11.11	38.89	27.27

Forrás: (Szigeti Tóth, 2009. 62. o.)

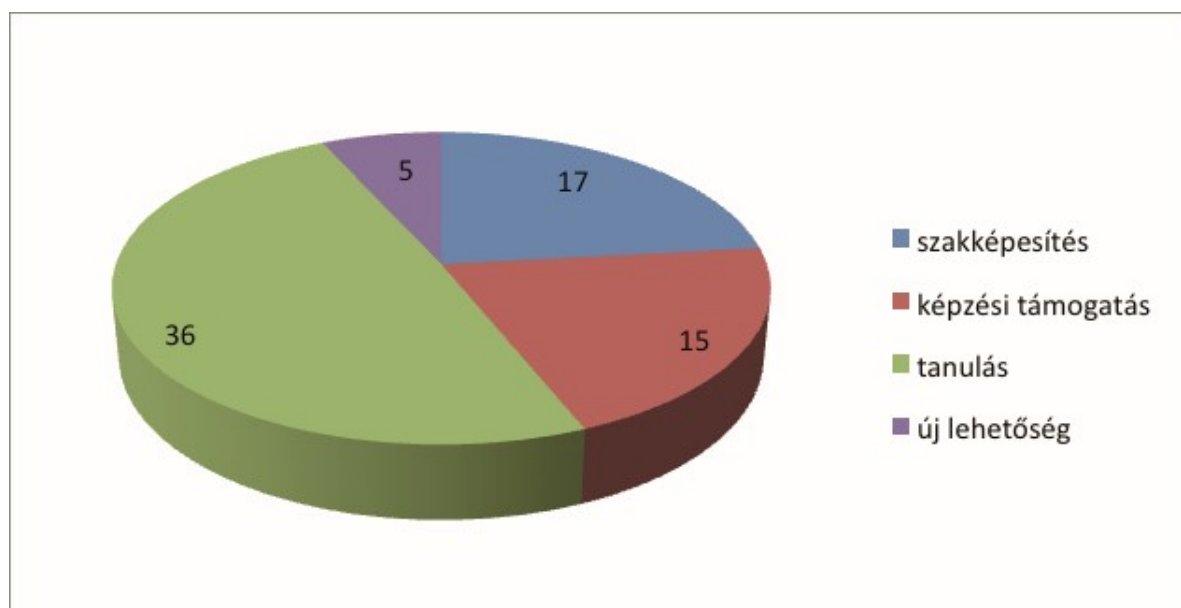


A jobb állás, a kedvezőbb munkabeosztás a legtöbb végzettségi kategóriában kiemelten fontos a megkérdezettek szerint. Hasonlóképpen az új képesítés, új bizonyítvány megszerzésének igényét is lényegesnek tartják a válaszadók, különösen azok, akik nem rendelkeznek szakmai végzettséggel (befejezetlen általános iskola és általános iskolát végzettek csoportja). Mivel a gimnáziumot végzettek sem rendelkeznek szakmai végzettséggel, ezért az ő csoportjukban is megjelennek a karrier-státuszra jellemző aspirációk. Az egyetemi végzettségűek csoportjában jelenik meg leginkább a meglévő tudás fejlesztésének igénye, amely a szakiskolások körében is előtérbe kerül.

Roger Boshier a képzésekben való részvétel fő indítékaként hat faktort azonosított (EPS, Education Participation Scale), melyben helyet kap a tanulás iránti nyitottság és a szellemi kihívás; a munkahely megtartása, jobb munkavégzés lehetősége vagy a szakmai fejlődés; továbbá a társas kapcsolatok keresése, közösségi tanulás; illetve a családi vagy a munkahelyi nyomás hatására történő tanulás. A kutatás eredményei (Szigeti Tóth, 2009) is alátámasztják, hogy jellemzően a jobb munkavállalási lehetőség, a lemaradástól való félelem, a személyes fejlődés lehetősége, a társas kapcsolatok bővülésének esélye, valamint a tanulás tárgya iránti érdeklődés motiválja tanulásra a felnőttet.

Más eredmények azt mutatják, hogy amennyiben a felnőtt végzettséget igazoló bizonyítványért tanul, akkor a részvételi motívum nem mindig párosul a tanulás szándékával (Török, 2008), a kevésbé motiváltakra az értékelésfüggő tanulás inkább jellemző. Viszont az is megállapítható, ha az elsajátított tudást, készséget és szakértelmet nem ismerik el érzékelhető módon, függetlenül attól, hogy a tanulást önigazolási vágyból vagy munkahelyi előmenetel céljából folytatták, újabb akadály lehet a felnőttkorban történő tanulásnak (Memorandum 2000). A felnőtt tanuló esetében a motiváció jóval nagyobb szerepet játszik, mint a tanköteles fiatalok esetében. A felnőtt általában „nem kényszerből tanul, hanem azért, mert tudni szeretne valamit, amit még nem tud, és a tanítási-tanulási folyamatban már inkább egyenrangú félként vesz részt a tanárral” (Zachár, 2006. 23. o.), kivéve, ha ún. „tanulási kényszerről” beszélünk, például munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek esetében.

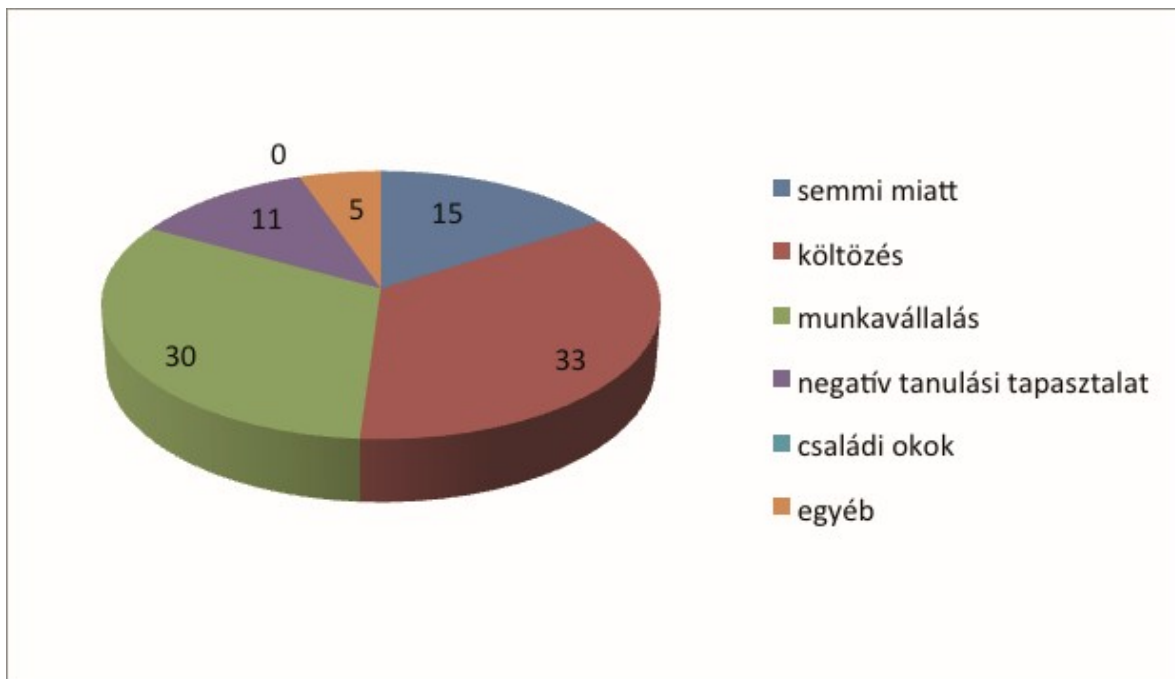
Egy korábbi kutatásban<sup>13</sup> a felnőttképzésben résztvevő hátrányos helyzetű álláskeresőképzési motivációját, lemorzsolódásának okait vizsgáltuk.



**1. sz. ábra A képzésben való részvétel oka (n= 73) Forrás: (Visztenvelt, 2014)**

<sup>13</sup> A 2013 szeptemberében Szendrőn lezajlott kérdőíves vizsgálatban 62 olyan hátrányos helyzetű személy vizsgálata a felnőttképzéssel, tanulási motivációkkal, lemorzsolódással kapcsolatban. (Visztenvelt, 2014)

A megkérdezettek képzésen való motivációjáról elmondható, hogy a mintából 17 fő valamilyen szakképzettséget szeretne szerezni, míg a résztvevők közül 15 fő kizárólag a képzési támogatás (kb. 60.000 Ft/hó) miatt vesz részt a programban. 36 személyre igaz, hogy mások mellett a tanulás is érdekelte, ezért jelentkezett a képzésre, míg 5 személy az új lehetőséget, mint pozitívumot említette a tanulási motiváció forrásaként. (Ennél a kérdésnél több válasz megjelölésére volt lehetőség.)



**2. sz. ábra: Lemorzsolódás lehetséges okai (n=109) Forrás: (Visztenvelt, 2014)**

A válaszadók 15 alkalommal jelölték azt meg, hogy semmilyen ok miatt nem lépnének ki a képzésből, ez a jelölések arányában 14%-ot tesz ki. A költözés szerepel legmagasabb arányban a válaszok között, mint a lemorzsolódás lehetséges oka, ezt 33 fő jelölte meg. Ezt követi 30 jelöléssel a munkavállalás lehetősége, mely azonban nem tér ki arra, hogy legális munkavállalásra, vagy a feketegazdaságban való időszakos munkalehetőségre gondolt-e a válaszadó. A családi okokat (pl. gyermekszületés) és a negatív képzési élményeket közel azonos arányban (15 és 11 jelölés) jelölték meg a mintába bekerült válaszadók. Az összes többi válasz valamilyen külső okot jelöl az esetleges lemorzsolódással kapcsolatban. (Ennél a kérdésnél több válasz megjelölésére volt lehetőség.)

## 4. A TANULÁSRA HATÓ TÉNYEZŐK

Már az első andragógiai kutatások beszámoltak arról, hogy a felnőttek oktatása-képzése során nem lehet figyelmen kívül hagyni az élettapasztalat szerepét, melyet kétféleképpen is vizsgálhatunk: a „hozott” tapasztalatok segíthetik vagy gátolhatják is az új tudás elsajátítását. Segítheti akkor, ha az új tudást rá lehet építeni a tapasztalatokra. Gátolhatja, sőt lehetetlenné teheti az új tudás elsajátítását, ha az ellentmond a tapasztalatoknak (Kraiciné és Csoma, 2012).

A felnőttoktatásnak számolnia kell azzal, hogy sok felnőtt kötődik a már meglevő véleményéhez, rögzült szokásaihoz. Ez esetben megtörténhet, hogy disszonancia keletkezik a szerzett új ismeretek és a korábban kialakult gondolkodásmód között (Maróti, 1993). Arnold

és Siebert (2006) szerint a felnőtt tanuló a külvilágból érkező információk és saját tapasztalatai között kapcsolatot keres, és a már meglévő tudásanyagához kapcsolja az új ismereteket, ezért ugyanazt az információt sokféleképpen értelmezik, értik meg.

A résztvevők motiválásában az élettapasztalatok tananyagban történő megjelenítése és a tanultak napi alkalmazhatóságának bemutatása meghatározó jelentőségű. Felnőttképzési kutatások igazolják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra releváns problémákat kell megoldaniuk, amelyek személyes életükben, vagy munkájuk során alkalmazhatónak látszanak (Forray és Juhász, 2008).

Az is igaz, hogy a felnőttek széles körű élettapasztalata főként a gyakorlatból ered, és inkább gyakorlati problémák megoldására használják. Implicit (személyes, naiv, laikus) elméleteknek is nevezett elgondolásait a tapasztalat során a beválás megerősíti (Sz. Molnár, 2009).

A tanulási nehézségekkel, kudarcokkal küzdők esetében a korábban rögzült szokások sok esetben akadályozzák a tanulást, lemorzsolódáshoz vezetve, különösen a tanuló önképét negatívan befolyásoló felfogások, mint például az „én ezt már nem tudom megtanulni” meggyőződés. Gátját képezheti a felnőttkori tanulásnak a megcségyenüléstől való félelem, valamint a korábbi rossz iskolai élmények hatása is. A stressz, illetve a stresszkezelési technikák hiánya, valamint a nem megfelelő tanulási technikák is nehezíthetik a tanulást (Sz. Molnár, 2009). A felnőttkori tanulás ugyanis függ a korábbi (gyermek és ifjúkori) tanulás tartalmától és formájától. A tanulás minden előző „láncszeme” befolyásolja a következő „láncszem” minőségét. Minél nagyobb a távolság a befejezés és az újrakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okoz (Csoma, 2006).

A tanulást negatívan befolyásolja, ha a felnőtt nem látja tanulása értelmét, annak gyakorlati hasznát, ha nem világos annak célja, valamint ha nehezen értelmezhető tanulási célokat fogalmaznak meg számára. Ezen kívül az erősen rivalizáló tanulócsoporthoz, és az intoleráns, teljesítmény-centrikus csoport sem serkenti az egyéni tanulásban a felnőtteket és fontos még kiemelni azt is, hogy a tanulási folyamatnak szem előtt kell tartani a felnőttek esetében azt, hogy a munka és a családi élet kötelezettségei a legtöbb esetben prioritást élveznek a tanúlással szemben (Dina, 2013).

A tanulás idődimenzióival összefüggésben több probléma is felmerül. „Az egyik kérdés az, hogy vajon az időszerkezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszerkezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (Csoma, 2003, 72. o.) Az időszervezés nehézségeire a felnőttek gyakran választják azt a (kényszer) megoldást, hogy a kurzus idején felül nem fordítanak több időt a tanulásra – még ha érdeklődőek és megfelelően motiváltak is (Sz. Molnár, 2009).

A felnőttképzés megvalósulása a képzés különböző szektoraiban nagymértékben függ attól, hogy milyen mértékben érvényesülnek azok az elvek, amelyek alapvetően meghatározzák a felnőttek oktatásban, képzésben való sikeres részvételét. Tekintsünk át azokat az elveket és módszereket, amelyek a hátrányos helyzetű célcsoportok esetében is meghatározóak és eredményesek lehetnek!

Az egyik ilyen elv az átláthatóság elve: a tanulni kívánó, főként alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek jelentős része nem tudja jól megválasztani a neki megfelelő szakképesítést. Gyengébb tanulási képességű felnőtt tanuló jobban igényli a segítséget, mind a gyakorló anyagok, mind az útmutatás, illetve a közvetlen, személyes tanári segítség vonatkozásában. A megelőző tudáshoz való alkalmazkodás elve minden célcsoport esetében meghatározó szempont. Ezért a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű felnőtteknél (alacsony iskolai végzettség, hosszú idő óta nem folytatott tanulás, felzárkóztató képzési igény, gyenge tanulási képesség, stb.) kiemelten szükséges figyelembe venni, hogy a képességek hierarchikusan épülnek fel. Az írás, az olvasás és a beszéd képessége alapvető fontosságú, hiányos tudásuk gátolja a tanulást, ezért sokszor, különösen az idősebb tanulóknál a képzési (átképzési) programokba először az alapvető készségek elsajátítására irányuló felzárkóztató

tást kell beiktatni (Zachár, 2008). A szemléletesség elvének értelmében eredményesebb a tanulási folyamat a felnőttek esetében, ha az elsajátítandó tananyagot az alkalmazás felől, annak gyakorlati hasznosságára való tekintettel tárjuk a tanulócsoport felé. Emellett a tanulók életkorához való alkalmazkodásának elve szerint a heterogén csoportokban az oktatóknak, csoportvezetőknek szem előtt kell tartani azt is, hogy az értékes tudás megosztásának, az egymástól való tanulásnak jól alkalmazható eleme a különböző korcsoportokhoz tartozó személyek bevonása, aktivitásra készítése, véleményeik, attitűdjeik tudatos cseréje, megvitatása. A szilárdság elve értelmében a tanulókat teljesítményképes tudással kell felvértezni, s a követelményszintet, a tanulmányaik célját világosan, érthetően definiálni kell számukra. A közösségi elv és a tanulók fejlettségéhez való alkalmazkodás elvének megfelelően a csoportos tanulásban az egyes csoporttagokat az egyéni képességeik, ismereteik alapján szükséges fejleszteni, támogatni (Dina, 2013).

## 5. FELNŐTTKÉPZÉSI MÓDSZEREK

Az egyes oktatási módszerek kiválasztását a felnőttképzések funkciói is befolyásolják. A foglalkozást segítő funkció esetében például a felnőttoktatás során alkalmazott előadó-központú módszerekkel szemben, melyek az ismeretátadás klasszikus eszközének tekinthetők (inkább passzív tananyagfelvétel, csekély a kapcsolat van az előadó és a hallgatók között, és az előadás nem tud megfelelően kapcsolódni a hallgatók tapasztalati háttéréhez, ismeret- és képességfokához), a résztvevők bevonására, aktivizálására építő módszerek bizonyulnak hatékony megoldásnak. A tudás rekonstrukcióját, a régi tudás újjal történő felcserélődését szintén hatékonyan segíthetik elő a résztvevő központú módszerek. Felnőttek számára a csoportban történő tanulás és a csoportmunkára épülő módszerek motiváló hatásúak lehetnek, mert a csoporttámogatást, kihívást, pozitív, ingerlő hatást jelenthet számukra (Kraiciné és Csoma 2012; Sz. Molnár, 2009).

A „Felnőttképzési módszertár” (Kraiciné, 2004) számos oktatási módszert sorakoztat fel, melyek a hátrányos helyzetű felnőttek esetében is adekvátak lehetnek, természetesen a célcsoport sajátos jellemzőinek figyelembe vételével, a képzés céljával és tartalmával összhangba állítva. Néhány résztvevő-központú módszer röviden, melyek például a foglalkozást segítő képzések esetében hatékony módszereknek bizonyulhatnak:

Az irányított megbeszélés aktívan bevonja a tanulókat, és a megbeszélés lényegesen több mint egy egyszerű beszélgetés, hiszen előzetesen meghatározott célja, a kérdések segítségével előzetesen megtervezett folyamata van. A megbeszélés irányított, fontosak a releváns továbbvivő és ellenőrző kérdések.

A szituációs módszerek az aktivizáló módszerek igen fontos csoportját képezik, közös jellemzőjük, hogy a résztvevők képzeletbeli helyzetbe kerülnek. Ezt az életből vett vagy ahhoz hasonló problémát kell saját tapasztalataik, vagy a tanultak alapján, a szerepek tanulmányozása és eljátszása révén megoldaniuk. A módszercsoport előzetes ismeretek, előítéletek, vélemények, attitűdök feltárását, magatartási, viselkedési formák gyakorlását, korrekcióját teszi lehetővé.

A tréning egy olyan intenzív, a csoportdinamikára épülő strukturált, résztvevőközpontú, saját élményre alapozott oktatási módszer a felnőttképzésben, melyet személyiségfejlesztési céllal, a szociális és interperszonális készségek fejlesztése és/vagy az elvárt viselkedési formák elsajátíttatása céljából szervezik.

Strukturált csoportos foglalkozás: a tréningmódszerhez leginkább közel álló tanulási módszerként tartják számon a strukturált csoportos foglalkozást, melyet Szilágyi (1993) és munkatársai honosítottak meg a hazai munka- pályatanácsadás rendszerében, s mely alkalmas arra, hogy a hátrányos helyzetű célcsoportok felnőttképzésének bizonyos témaköreiben



adekvát támogatást nyújtson. A csoportos foglalkozás egy hosszabb időtartamban, tematikusan felépített foglalkozás sorozatból áll, melynek résztvevői többé-kevésbé állandóak, és a folyamat idejében együtt maradnak. A csoportos foglalkozások meghatározott tartalmakat foglalhatnak magukba, vagyis információt adnak, és az információ elsajátítása során lehetőség nyílik arra, hogy a csoporttagok egymástól tanuljanak, egymástól szerezzenek ismereteket, valamint az új információkat valamilyen módon a gyakorlatban kipróbálják és önmagukra is vonatkoztathassák.

Tapasztalataink szerint mindezek a módszerek azért is hatékonyak a munkaerőpiacon hátrányos helyzetű felnőttek képzésében, főként a felnőttképzések foglalkozást segítő funkciója esetében, mert a munka világában nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztésére irányulnak, továbbá ezekben a célcsoportokban sokszor előfordulnak funkcionális analfabetizmussal küzdő egyének, illetve egyéb tanulási nehézségekkel rendelkezők, akik a tapasztalati tanulás révén könnyebben fejleszthetővé válnak, ismereteik bővítése gyorsabban realizálható.

## 6. FELNŐTTKÉPZŐK

A didaktikai elvek figyelembevétele mellett a hatékony felnőttképzési folyamatban olyan szakemberek részvételére is szükség van, akik a releváns szakmai ismeretek átadásán túl képesek a hátrányos helyzetű csoportok sajátos igényeit is figyelembe venni. A felnőttoktatónak eredményesen kell kommunikálnia az adott célcsoporttal, érdeklődésüket fenntartva gondoskodnia kell a visszajelzésekről, az egyéni fejlődés felülvizsgálatáról. Produktivitásra serkentő légkör kialakításán túl a csoportvezető, oktató további feladata a tanulási feltételek ideális megteremtése is, valamint a demokratikus vezetési stílus működtetése révén az ő hatásköre, felelőssége az olyan konfliktusok megelőzése, kezelése is, melyek a csoportos munka hatékonyságával szemben jelennének meg (*Mocker és Noble, 1981*). *Setényi (1999)* hasonló elvárásokat fogalmaz meg a felnőttképzésben dolgozó oktatók kompetenciáit vizsgálva. A képzés eredményességét befolyásoló tényezők közül kiemeli, hogy a képző legyen képes bemeneti diagnózisra (mérés, kompetenciamérés) a későbbi hozzáadott érték kimutatása érdekében; és képes egy adott curriculum tanulobarát átdolgozására (modulok, kreditek, önellenőrzés, ismétlődő szakaszok, gyakorlatok, projektek). A megfelelő résztvevő-központú módszereket választja ki, és tanulástámogató rendszereket alkalmaz, továbbá tájékozott a munkaerő-piaci mozgásokat segítő intézmények világában, képes alapfokú pályaorientációs tanácsadásra.

A pedagógus és a felnőttoktató mesterségének azonosságai mellett számos különbséget is felmutathatunk: „A pedagógusok és andragógusok mesterségbeli elvárásai, gondolkodási, cselekvési, kommunikációs cselekvéseik, szerepeik és kompetenciáik különbségeit egyrészt a tanítványok életkori sajátosságai, másrészt az intézményes nevelési-tanítási folyamatok szervezeti rendjének, felépítésének, jellegének különbségei, harmadrészt a közvetített tudás különbségei okozzák” (*Kraiciné, 2006. 54. o.*). A fentiekben felvázolt problémakörök is alátámasztják, hogy a felnőttoktatónak éppoly pontos pszichológiai ismeretekre van szüksége a felnőttiség mibenlétéről, a felnőtt motivációiról, nevelhetőségéről, tanulási szokásairól és képességéről, a felnőtt személyiség fejlődésének jellemzőiről, mint a pedagógusnak a gyermekek életkori sajátosságairól. A felnőtt tanuló életkori sajátosságaiból fakadóan nem hagyható figyelmen kívül az élettapasztalat (segítő vagy korlátozó) szerepe, melyek feltérképezésével tapasztalatok a képzés menetébe beépíthetővé válnak. A felnőttoktatónak tehát egyrészt meg kell felelnie a képzés szakmai követelményeinek, vagyis az adott témában biztos, széles körű szakmai tájékozottsággal rendelkezik, a gyakorlati kérdésekben eligazodásra képes, ismeri a helyi, regionális problémákat, és az aktuális tendenciákkal is tisztában van. Ezen kívül meg kell felelnie a felnőtt oktatók mesterségbeli követelményeinek, vagyis: ismerni a felnőttek

személyiségének fejlődését, a felnőtt tanuló jellemzőit, motivációit, rendelkezik a megértés és meggyőzés képességével, valamint képes a tanulásra motiváló légkör megteremtésére (Szölösi, 2008). A hátrányos helyzetűek képzésénél az általánosnál is fontosabb a nyílt, rugalmas elemeket alkalmazó egyéni, differenciált haladású képzési rendszerek alkalmazása. A képzés során különösen fontos az identitástudat, érdekérvényesítő képesség kialakulásának segítése, a társadalmi hasznosság érzet kialakítása, a biztonságérzet támogatása és egy jövőkép kialakítása (Halmos, 2005).

## ÖSSZEGRZÉS

Témánkban a munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű rétegek felnőttképzésével összefüggő kutatási eredményeket foglaltuk össze. Megállapítható, hogy számos olyan elvárás fogalmazható meg a hátrányos helyzetű felnőttek oktatása, képzése esetében, melyek szem előtt tartása meghatározó jelentőségű a képzés hatékonyságának tekintetében. A munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű rétegek foglalkoztathatóságának javítása a hiányzó alapismeretek pótlásán (célcsoport specifikus támogatás), a szükséges szakmai és mentális képességek fejlesztésén keresztül, illetve a munka világába való beilleszkedést segítő képességek és készségek együttes fejlesztésével (például álláskeresést, munkahelyi beilleszkedést segítő tréningekkel) valósulhat meg (vö. Zachár, 2006). A felnőttképzés folyamatában szükségsszerű a megfelelő didaktikai alapelvek mentén annak végiggondolása is, hogy a tanítási, fejlesztési folyamatban milyen módszerek, eszköztár alkalmazható az egyes hátrányos helyzetű csoportok esetében. Kulcsfontosságú továbbá a különböző helyzetű társadalmi csoportok hozzáféréseinek biztosítása a különböző tanulási lehetőségekhez. Megítélésünk szerint többféle támogató szolgáltatás rendszerének kiépítésére és hozzáférhetővé tételére van szükség annak érdekében, hogy a vizsgált csoport tagjai is képesek legyenek eligazodni a tanulási lehetőségek között, hogy élet- és tanulási pályájukat megvalósíthassák. Ide sorolhatók például a pályainformációs és életpálya-tanácsadási szolgáltatási rendszerek, a tanulás és munka világához kapcsolódó önismereti tréningek, illetve a személyre szabott pályaaorientációs rendszerek.

## IRODALOM

ARNOLD, ROLF/SIEBERT, HORST (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BAJUSZ KLÁRA (2008): Felnőttek az iskolapadban? Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete és problémái. In Bábosik István (szerk.): *Az iskola korszerű funkciói*. Budapest, Okker Kft. 60–75.

CERNÉ ADERMANN GIZELLA (2006): A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra, javaslatok, intézkedésekre, Kutatási Zárótanulmány. In *Felnőttképzési Kutatási Füzetek*, Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

CSOMA GYULA (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In Koltai Dénes – Lada László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. Budapest, NFI. 9–16.

CSOMA GYULA (2009): Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái.

<http://ofi.hu/tudastar/kihivasok-valaszok/csoma-gyula-andragogiai> (letöltés dátuma 2015. február 3.)

DINA MILETTA (2013): *Útkereszteződés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához.* SZTE JGYPK, Szeged.

GYÖRGYI ZOLTÁN (2002): *Tanulás felnőttkorban.* Oktatókutatási Intézet, Budapest. 1–51.

HALMOS CSABA (2005): *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre, régiókra.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

HUSZ ILDIKÓ (2002): Regionális különbségek Magyarországon, kísérlet a területi különbségek bemutatására az emberi fejlődés indexe alapján. In: Lengyel György (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből.* BKÁE, Budapest.

KENDERFI MIKLÓS (2012): *Hátrányos helyzetű rétegek munkaerő-piaci integrációjának kérdései Beregszász járásban.* In: Partnerség Határok Nélkül Projektbeszámoló. Magyar Ökumenikus Segélyszervezet, Budapest.

KERÜLŐ JUDIT (2006): A felnőttek tanulási motívumai. In: *SZÍN – Közösségi művelődés.* 11/5. 18–21.

KOCSIS MIHÁLY (2006): A felnőttek tanulási motivációi. In: KOLTAI DÉNES – LADA LÁSZLÓ (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről.* Budapest, NFI. 113–142.

KOLTAI DÉNES (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio.* 1. sz. 14–21.

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA – CSOMA GYULA (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába.* <http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

LIEBERMAN M.A.- YALOM I.D.- MILES M.B.(1973): Következtetések a gyakorlat számára. In: Rudas J. (szerk.): *Önismereti csoportok.* Animula, Budapest.

MARÓTI ANDOR (1993): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? *Iskolakultúra.* 7. sz. 83–89.

MIHÁLY ILDIKÓ (2003): Felnőttek tanulása – elméleti és gyakorlati tapasztalatok. *Új Pedagógiai Szemle,* 2003. (53. évf.) 10. sz. 121–132.

*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000). <http://www.tudosz.hu/EgeszEletTanulasEu.pdf> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

MOCKER, D.W- NOBLE, E. (1981): Training Part- time Instructional Staff. In: Grabowski, S. et al. *Preparing Educators of Adults.* San Fransisco.

NEMZETI MUNKAÜGYI HIVATAL (2012): *Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök fontosabb létszámadatai 2012-ben.* NMH, Budapest.

Őry Mária (2005): *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

PULAY GYULA (szerk.) (2009): *A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban.* Állami Számvevőszék Kutató Intézete, Budapest.

SETÉNYI JÁNOS (1999): *Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben.* <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/pedagogusi-kompetenciak> (letöltés dátuma 2015. január 30.)

SIMÁNDI SZILVIA (2014): A tanulás iránti attitűd vizsgálata munkaerő-piaci képzésben résztvevőknél. In: Fekete Ilona Dóra, Herpainé Lakó Judit (szerk.) *Tanulmányok a kultúra és a felnőttképzés köréből.* Líceum Kiadó, Eger. 23–30.

- SZABÓNÉ MOLNÁR ANNA (2009): A tanuló felnőtt, *Pedagógusképzés*. 2-3. sz. 199–220.
- SZIGETI TÓTH JÁNOS (2009): *Tanulási formák sokfélesége és egyenrangúsága: hogyan tanulunk?* Magyar Népfőiskola Társaság, Budapest.
- SZILÁGYI KLÁRA (2004): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*, Kollégium Kft, Budapest.
- SZŐLLŐSI ZSUZSA (szerk.) (2008): *Felnőttképzés a XXI. században*, Civitas Pedagógiai Intézet, Budapest.
- TÖRÖK BALÁZS (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*. 2. sz. 333–347.
- TÖRÖK BALÁZS (2008): Tanulási szándékok – hazai helyzetkép. *Felnőttképzés*. 4. sz. 12–21.
- VISZTENVELT ANDREA (2014): Felnőttoktatás a hátrányos helyzetű álláskeresők körében.
- In: *Mobilis in mobili: egyszerűség és komplexitás a tudományokban*. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr. 16–23.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2006): A felnőttképzés korszerű elvei és modelljei. In Koltai Dénes- Lada László (szerk.): *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. NSZFI, Budapest. 73–84.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2007): HEFOP 3.5.1., „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2009): *A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói*. <http://www.ofi.hu/tudastar/felnottoktatasi-kepzes/felnottkepzes-rendszere> (letöltés dátuma: 2014. július 29.)
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2006): Mi segíti a felnőttek tanulását? In Feketéné Szakos Éva (szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem, Gödöllő. 19–24.